Ministère de l'Éducation,
de la Formation
et de l'Emploi
de la Saskatchewan

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun

1993

104-00025/

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun

**Ministère de l'Éducation,
de la Formation
et de l'Emploi
de la Saskatchewan**

1993

Table des matières

	Page
Remerciements	ii
Introduction	1
Définition	1
Population cible	3
But du document	3
Milieu en évolution	4
Prémisses du document	5
Raison d'être philosophique	5
Raison d'être psychologique	5
Raison d'être pédagogique	6
Contexte du document	7
La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée): document général	7
Évolution de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)	8
Cadre conceptuel	9
Principes de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)	9
La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)	11
Applications dans les limites du cadre	14
L'apprenant	16
Adaptations de l'environnement pédagogique	19
Adaptations du programme d'études	21
Adaptations de l'enseignement	23
L'enseignant et la prise de décision	25
Résumé	28
Références	29
Lectures suggérées	32
Articles de revues	34
Lexique	35
Glossaire français-anglais	38
Glossaire anglais-français	40

Remerciements

Le ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan entend remercier de leur contribution les nombreux éducateurs et éducatrices qui ont contribué à la conception de ce document. Il tient notamment à remercier les représentants et représentantes:

- du Collège d'éducation de l'Université de la Saskatchewan;
- de la Faculté de l'éducation de l'Université de Regina;
- de la Ligue des administrateurs, directeurs et surintendants scolaires (LEADS);
- de la Fédération des enseignantes et enseignants de la Saskatchewan (STF);
- de l'Association des commissaires d'écoles de la Saskatchewan (SSTA).

Le ministère tient à exprimer ses remerciements particuliers à:

- Gladene Robertson, Université de la Saskatchewan, pour ses recherches sur le document de travail «Adapting the Core».
- Darlene Ware, conseillère privée en éducation, pour avoir fait la synthèse de la documentation et avoir aidé à la rédaction de ce document.

Introduction

Définition

Ce concept engage les enseignants et enseignantes à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

La diversité des élèves est un phénomène que l'on retrouve dans toutes les classes. Chaque groupement d'élèves se caractérise par une certaine diversité au niveau des résultats, des capacités, des intérêts, de la motivation et des besoins. C'est par la dimension adaptation ou pédagogie différenciée que l'enseignant ou l'enseignante tient compte des différences entre chacun des membres de la classe. À l'instar des apprentissages essentiels communs, la dimension adaptation ou pédagogie différenciée imprègne toute initiative prise au niveau du programme d'études et de l'enseignement.

La dimension adaptation ou pédagogie différenciée permet à l'enseignant ou l'enseignante:

- d'inculquer à un ou une élève les connaissances ou l'expérience d'ordre général dont il a besoin;
- de renforcer un programme au besoin;
- d'améliorer les chances de réussite d'un ou une élève et de réduire ses risques d'échec;
- de tenir compte des besoins culturels de chaque élève;
- de tenir compte des besoins de la communauté;
- de mieux faire correspondre le programme aux besoins des élèves;
- de combler le fossé entre les capacités et les résultats d'un ou une élève;
- d'exposer les élèves à toute une diversité de ressources, notamment aux ressources communautaires;
- de maximiser le potentiel d'apprentissage de l'élève.

Note: d'un bout à l'autre de ce document, l'emploi des termes **adaptation** et **différenciation**, à moins d'indication contraire, désigne les ajustements opérés délibérément par l'enseignant ou l'enseignante à propos de trois **variables**: le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

La pédagogie différenciée et les apprentissages essentiels communs font partie intégrante du tronc commun et sont indispensables à la prise de décision avisée en matière d'enseignement. Comme l'illustre la figure 1, ces composantes lient les éléments distincts du tronc commun et offrent la possibilité d'intégrer le programme d'études et l'enseignement.

Base conceptuelle du tronc commun

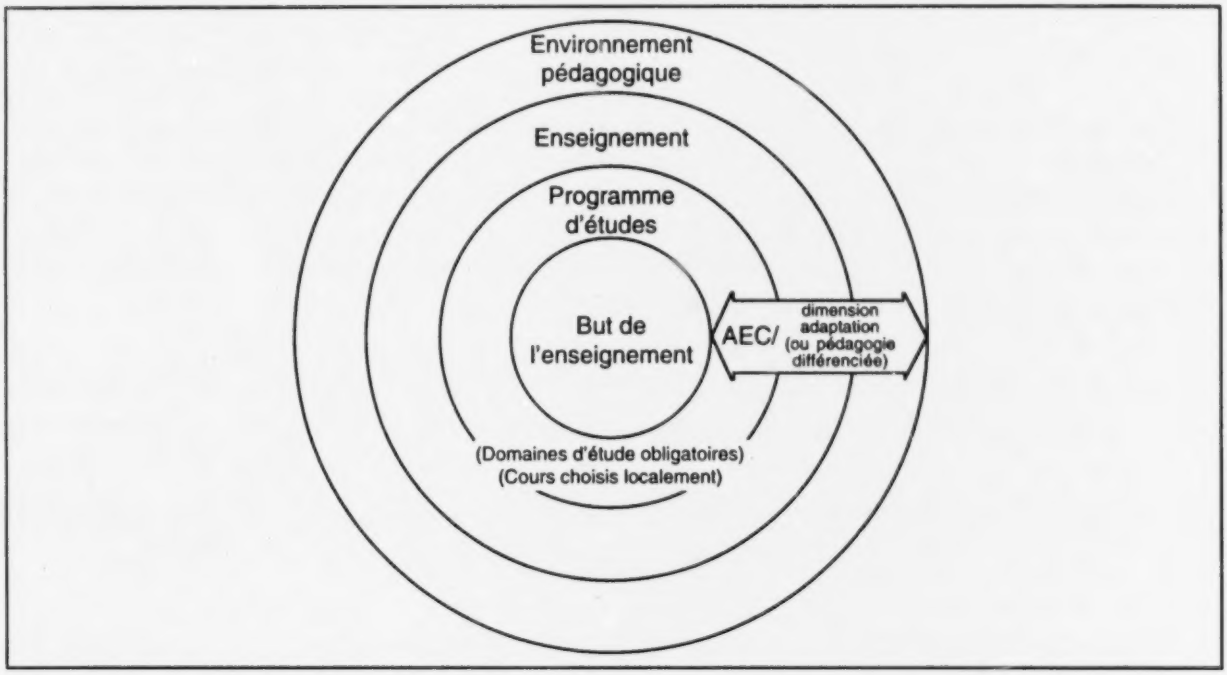

Figure 1

Il importe de signaler que le point de référence de la pédagogie différenciée est invariablement le programme approuvé. À cet égard, **les objectifs généraux ne sont pas modifiés**. Ce sont les **variables** qui sont ajustées pour permettre d'atteindre les objectifs établis du programme. Dans le cadre de la pédagogie différenciée, il faut également ajuster les méthodes d'évaluation; toutefois, ces mesures d'adaptation ne doivent pas compromettre l'intégrité des objectifs formels du programme d'études. Lorsque les objectifs généraux subissent d'importantes modifications ou que des ajustements sont apportés au programme d'études, à l'enseignement, à l'environnement pédagogique ou à l'évaluation, et que cela modifie sensiblement la nature des objectifs, cela signifie que les changements débordent le cadre du programme approuvé pour entrer dans celui des programmes modifiés ou parallèles. Étant donné que la pédagogie différenciée est une partie essentielle de tous les programmes d'enseignement approuvés, les élèves qui sont déjà inscrits à un programme modifié ou parallèle approuvé peuvent également profiter du processus de prise de décision différencié.

Population cible

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun énonce la position du ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan en ce qui concerne la différenciation de l'enseignement selon les besoins des élèves. Ce document a pour but d'aider les éducateurs et les éducatrices qui cherchent à répondre aux besoins de chaque élève dans le cadre du tronc commun:

- en stimulant la réflexion sur les adaptations apportées au programme et à l'enseignement par l'administration et le personnel enseignant;
- en engageant le dialogue entre professionnels sur la meilleure façon de répondre aux différences individuelles en classe;
- en orientant le travail des concepteurs et des conceptrices des programmes.

Loin d'être un manuel de synthèse sur la façon d'adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique, ce document se veut plutôt un cadre pour la prise de décision.

But du document

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun énonce les principes de base de l'adaptation. Cela englobe les raisons philosophiques, psychologiques et pédagogiques qui font de la différenciation du programme d'études, de l'enseignement et de l'environnement pédagogique la meilleure façon de répondre aux défis que pose la maximalisation de l'apprentissage des élèves. En outre, ce document tient lieu de cadre conceptuel à la pédagogie différenciée.

Ce document démontre de façon logique que les décisions différenciées doivent être prises par les professionnels qui travaillent quotidiennement avec les élèves. Cette assertion part du principe que l'enseignement est à la fois une science et un art et que l'enseignant ou l'enseignante a les connaissances, les habiletés et tout l'art nécessaires pour évaluer et faire des ajustements qu'il faut pour répondre aux besoins d'une clientèle étudiante diversifiée.

C'est à l'enseignant ou l'enseignante de prendre des décisions différenciées. Pour ce faire:

- le ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan fournit un cadre pour le programme d'études et l'enseignement qui sanctionne et appuie la prise de décision par l'enseignant ou l'enseignante;
- l'administration de l'école fournit l'orientation, les ressources et l'environnement qui favorisent l'esprit de collégialité et de collaboration entre les enseignants et enseignantes;
- les enseignants et enseignantes doivent repenser la façon dont ils abordent le programme d'études et l'enseignement et réfléchir à la meilleure façon de structurer l'environnement pédagogique pour le faire correspondre aux besoins des élèves.

Milieu en évolution

Le concept de différenciation délibérée est un élément important des changements que traverse actuellement le domaine de l'éducation. À vrai dire, les changements qui surviennent dans le domaine de l'éducation s'inscrivent dans une réorientation plus importante qui a affecté bien des paramètres de la pensée et des actes de l'être humain au vingtième siècle. La décentralisation des décisions et le regain d'autonomie scolaire s'inscrivent dans la vaste **réorientation** du système scolaire moderne. Le changement du **paradigme traditionnel** ou **paradigme en évolution** a entraîné de profondes transformations dans la théorie et la pratique de l'enseignement, comme l'illustre la figure 2.

Réorientation de l'éducation

Paradigme traditionnel	Paradigme en évolution
Programme d'études	
• axé sur le contenu	• équilibre entre contenu et démarche
• disciplines distinctes	• disciplines intégrées
• acquisition du contenu	• apprendre à apprendre
• rythme collectif	• rythme individuel et continu
Enseignement	
• classe axée sur l'enseignant	• classe axée sur l'enfant
• un seul manuel	• apprentissage à base de ressources
• approche pédagogique unique	• approches pédagogiques multiples
• apprentissage passif	• apprentissage actif
Environnement pédagogique	
• compétitif	• coopératif
• gestion au niveau de la commission scolaire	• gestion au niveau de l'école
• apprenants non responsabilisés	• responsabilisation des apprenants
• structures hiérarchiques	• structures professionnelles/collégiales

Figure 2

Les enseignants et les enseignantes des écoles de la Saskatchewan font face à des défis professionnels qui englobent des responsabilités de plus en plus nombreuses. En plus de devoir répondre aux objectifs scolaires et d'aider les élèves à parvenir à un haut niveau de rendement scolaire, les enseignants et enseignantes sont tenus de répondre aux besoins d'une population scolaire de plus en plus hétérogène. Les élèves qui entrent dans le système scolaire posent de nombreux défis aux enseignants et enseignantes. Les compétences linguistiques, les structures familiales, les antécédents culturels, la situation socio-économique et le vécu expérientiel ne sont que quelques-unes des différences qui appellent des ajustements. Le fait est que la diversité est devenue la norme parmi les élèves d'aujourd'hui (Johnson, 1990). Cette diversité a le pouvoir d'enrichir l'apprentissage des élèves et de susciter le respect mutuel parmi eux.

Prémisses du document

L'abandon du paradigme traditionnel au profit du paradigme en évolution en éducation a de profondes répercussions pour les enseignants et enseignantes en leur présentant un point de vue émancipateur et dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage. En vertu de ce nouveau paradigme, on fait une plus large place à l'apprenant qu'à l'enseignant. Le rôle de l'enseignant en classe n'est plus celui du personnage central qui dirige toutes les activités d'apprentissage, mais plutôt celui de soutien et de facilitation. Quant à l'élève, il n'est plus récepteur passif de connaissances, mais participant actif à la démarche d'apprentissage. En d'autres termes, on est passé d'une classe axée sur l'enseignant ou l'enseignante à une classe axée sur les élèves, où ceux-ci sont responsables de leur apprentissage et développent une volonté d'appropriation de leur apprentissage (Doll, 1986; Berghoff et Egawa, 1991).

Raison d'être philosophique

Le ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan souscrit à l'idée que l'éducation vise au développement d'êtres soucieux d'autrui et responsables, prêts à relever les défis d'un monde complexe et changeant. Pour atteindre cet objectif, il faut reconnaître que chaque apprenant est différent au niveau des aptitudes, du rendement scolaire, des intérêts, du niveau de motivation, des besoins et des capacités. Il faut inciter les élèves à devenir des êtres autonomes, actifs et organisés. L'enseignement doit être perçu comme un moyen de responsabiliser les élèves.

L'adaptation est la réflexion partielle d'un changement de **philosophie** quant aux rôles, aux droits et aux responsabilités des membres de la société. Le respect de la dignité humaine, le respect du droit de chaque individu à décider de sa destinée et l'idée que les enfants ne sont la propriété de personne, mais sont des êtres humains investis de droits, sont des concepts généralement acceptés dans le monde du vingtième siècle. Ce changement d'optique philosophique a entraîné de nombreuses transformations dans le domaine de l'éducation. Les parents s'investissent plus directement dans l'éducation de leurs enfants. Les enfants s'investissent eux-mêmes plus directement dans leur propre apprentissage. L'intégration d'une philosophie multiculturelle dans les programmes d'études, notamment un plus grand respect à l'égard de la diversité des cultures, des coutumes, des langues et des croyances, a entraîné des changements dans la pratique de l'enseignement, ainsi que dans les rapports entre enseignants et apprenants.

Raison d'être psychologique

La recherche et le développement dans le domaine de la **psychologie** humaine au vingtième siècle, et plus particulièrement depuis vingt ans, a permis de mieux comprendre la façon dont les enfants apprennent. Nous savons aujourd'hui que la cognition et le langage sont des processus structurés qui s'acquièrent par étapes prévisibles, dont l'enchaînement est analogue pour tous les enfants, chacun à leur propre rythme. On sait

que les enfants apprennent en se servant de modalités différentes et évoluent dans un environnement pédagogique dont les styles diffèrent. Leur concept de soi, leur niveau de motivation et le contrôle qu'ils ont sur leur propre apprentissage sont des paramètres déterminants de leur réussite scolaire. Ces connaissances ont de profondes répercussions sur l'approche pédagogique des enseignants, sur ce qu'ils enseignent et sur le moment où ils doivent présenter des concepts nouveaux. Alors qu'en vertu du paradigme traditionnel, on obligeait les enfants à s'adapter au programme d'études, en vertu du paradigme en évolution, on évalue leurs besoins et l'on adapte le programme d'études et l'enseignement au niveau de développement et aux besoins d'apprentissage de chacun des élèves de la classe.

Raison d'être pédagogique

La recherche pédagogique a contribué à modifier l'optique **pédagogique** et à souscrire au concept d'adaptation des programmes d'études et de l'enseignement.

Une bonne part de ce que nous savons sur les processus de groupe, sur le choix par les élèves et les enseignants des ressources qui conviennent, sur le processus d'écriture, sur la lecture comme processus d'édification de significations, sur l'organisation des programmes d'études et les méthodes d'évaluation, provient de la recherche pédagogique. (Froese, 1990, p.7.)

La recherche pédagogique, appuyée par la recherche éducative, a provoqué un changement d'orientation qui a insisté moins sur le produit de l'apprentissage, et plus sur la démarche d'apprentissage proprement dite. De ce point de vue, l'apprentissage est considéré comme une démarche active et constructive et non plus comme une démarche réceptive. L'enseignement quant à lui est fondé sur ce qui convient le mieux à l'élève et non sur la meilleure façon de traiter du contenu du programme obligatoire (Darling-Hammond, 1990). Ce point de vue justifie amplement le concept de différenciation.

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun reconnaît que l'enseignant ou l'enseignante a à la fois le droit et la responsabilité d'ajuster les expériences d'apprentissage pour que ses élèves profitent au maximum de l'enseignement reçu. À cette fin, il doit avoir la liberté de choisir dans le programme d'études ce qui lui paraît convenir, d'opter pour les méthodes d'enseignement qu'il juge efficaces, de structurer l'environnement pédagogique et d'évaluer l'apprentissage des élèves. L'un des principaux buts de ce document est précisément d'orienter les enseignants et enseignantes qui s'emploient à répondre aux besoins diversifiés des élèves dans le cadre du tronc commun de la Saskatchewan.

Contexte du document

La dimension adaptation(ou pédagogie différenciée): document général

Ce volume est l'un d'une série de documents généraux conçus par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan pour atteindre les objectifs du tronc commun et suivre les recommandations du document intitulé *Directions*. Les deux autres volumes de cette série s'intitulent *Introduction aux apprentissages essentiels communs: manuel de l'enseignant* (1988) et *Approches pédagogiques: infrastructure pour la pratique de l'enseignement* (1993). Parmi les autres documents d'appui conçus par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan qui jouent un rôle important dans le processus d'adaptation, mentionnons: *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* (1993) et *Curriculum Evaluation in Saskatchewan* (1991).

L'évolution de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

La compréhension des différences individuelles et la reconnaissance du besoin d'en tenir compte en classe n'a rien d'un phénomène nouveau en Saskatchewan. La notion de rythme individuel et continu visant à individualiser l'enseignement est apparue en Saskatchewan dans les années1960. Cette notion tenait compte des besoins de chaque élève en leur permettant de suivre le programme d'études à leur propre rythme selon leurs capacités. À nouveau en 1984, alors qu'il analysait le système d'éducation et recommandait de modifier la politique et les procédures relatives au programme d'études et à l'enseignement, le Comité consultatif de la Ministre sur les programmes d'études et l'enseignement a réaffirmé son engagement à l'égard d'un enseignement adapté au niveau de développement de chaque élève.

Le concept d'adaptation du programme aux besoins de chaque élève a été mentionné pour la première fois dans le document intitulé *Saskatchewan Education: Its Programs and Policies* (Saskatchewan Education, 1984). La nécessité d'adapter le programme d'études a à nouveau été mentionnée dans *Toward the Year 2000: Future Directions in Curriculum and Instruction* (Saskatchewan Education, 1985). Dans un document ultérieur, *Program Policy Proposals* (Saskatchewan Education, 1986), la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) du tronc commun était désignée sous l'appellation de composante libre. En janvier 1988, dans un document intitulé *Tronc commun: Projet d'implantation*, l'appellation du concept d'adaptation était modifiée en dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) d'étude. Ce changement témoignait du fait que la pédagogie différenciée imprègne tous les programmes d'études, car elle symbolise le besoin de reconnaître les expériences d'apprentissage de chaque élève et d'en tenir compte. La notion de différenciation de l'enseignement et de l'évaluation est également perçue comme pluridimensionnelle et ne peut être représentée de manière fragmentée, par exemple en réservant un certain pourcentage de temps à l'adaptation. La figure 3 illustre les différentes étapes de l'évolution de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée).

Évolution de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

1960 Le concept de rythme individuel et continu visant à individualiser l'enseignement apparaît en Saskatchewan.

1984 Le Comité consultatif de la Ministre sur les programmes d'études et l'enseignement réaffirme son engagement vis-à-vis d'un enseignement adapté au niveau de développement de chaque élève.

1984 *Saskatchewan Education: Its Programs and Policies* réaffirme le besoin d'adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

1985 *Toward the Year 2000: Future Directions in Curriculum and Instruction* réaffirme le besoin de tenir compte des besoins de chaque élève en classe.

1986 *Program Policy Proposals* voit l'émergence d'un concept portant le nom de composante libre - en vertu duquel 30% du temps de chaque cours du programme est réservé à des adaptations pour répondre aux besoins de chaque élève (renforcement, soutien pédagogique).

1989 *Tronc commun: Projet d'implantation* consacre le terme pédagogie différenciée, à la place de composante libre. Le pourcentage de temps est supprimé. On s'attend à ce que la pédagogie différenciée fasse partie intégrante de tous les programmes d'enseignement. Ce changement tient compte des multiples paramètres que les enseignants doivent prendre en considération pour répondre aux besoins de chaque élève. Selon les directives du document, les programmes d'études conçus par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan comporteront des stratégies d'adaptation afin de répondre aux besoins de chaque élève.

1992 *Policies and Procedures: Locally Developed and Modified Courses of Study, and Alternative Education Programs* réaffirme le besoin pour les enseignants et les écoles d'adapter tous les programmes d'études approuvés pour tenir compte des besoins de chaque élève par le biais de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée).

Figure 3

Cadre conceptuel

La notion de dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) a été définie comme le fait d'opérer les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Au lieu d'être perçue comme un «ajout», la pédagogie différenciée doit être considérée comme un ingrédient indispensable qui imprègne tous les programmes d'études et l'enseignement dans les programmes réguliers, modifiés et parallèles dispensés dans les écoles de la Saskatchewan.

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) n'est pas forcément synonyme d'enseignement individualisé, mais signifie plutôt que l'on cherche à répondre aux besoins de chaque élève et à maximiser son apprentissage. Dans certains cas, les besoins d'un élève peuvent être satisfaits par un enseignement individualisé en vertu duquel l'enseignant ou l'enseignante travaille seul à seul avec l'élève; toutefois, dans d'autres situations, il se peut que l'élève ait davantage besoin d'une forme d'enseignement en groupe.

La pédagogie différenciée répond aux besoins de toute une diversité d'élèves. Étant donné que chaque enseignant, chaque apprenant et la dynamique de chaque classe sont uniques, les ajustements à opérer peuvent varier d'un élève à l'autre. Par exemple, il se peut qu'un ajustement revête la forme d'une modification du contenu visant à combler un manque d'information ou au contraire la forme d'une activité renforcée individuelle ou en petit groupe afin d'étoffer des connaissances acquises et de susciter l'intérêt pour un sujet particulier.

Tel élève est capable d'atteindre certains des objectifs du programme par le biais d'une approche pédagogique générale, alors que pour atteindre d'autres objectifs, il faut adapter le programme d'études, les méthodes d'enseignement et (ou) l'environnement pédagogique. Tel autre élève a besoin d'autres ajustements pour atteindre les objectifs du programme dans toutes les matières. Par ailleurs, la durée des ajustements qu'il faut apporter au programme d'études, à l'enseignement et à l'environnement pédagogique pour qu'un élève apprenne de manière efficace peut aller de quelques leçons à la durée intégrale d'un programme d'enseignement.

L'emploi de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun s'appuie sur un ensemble de principes généraux.

Principes de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

- La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) est conçue pour tous les élèves dans tous les milieux scolaires.
    - La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) est un paramètre important de tous les programmes éducatifs approuvés, qu'ils soient réguliers, modifiés, de transition ou parallèles, et de tous les cours depuis la maternelle jusqu'à la douzième année.

- La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) des élèves, comme en témoignent les différences entre chacun, est un élément essentiel de la planification des enseignants.
  - Il est un fait que les élèves arrivent en classe avec un bagage culturel, des aptitudes, des intérêts, des capacités et des résultats éminemment variables, dont il faut tenir compte en adaptant le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique si l'on veut que tous profitent équitablement des programmes approuvés.

- La pédagogie différenciée présuppose une corrélation entre les variables qui se rattachent au concept de différenciation.
  - Les adaptations que nécessitent les styles d'apprentissage exigent d'ajuster l'enseignement et les méthodes d'évaluation.
  - Il se peut que l'adaptation des méthodes d'évaluation soit due aux changements apportés à la durée, au type et au rythme d'apprentissage qu'il faut aux élèves pour mener le programme à terme.
  - L'adaptation du programme d'études, de l'enseignement et des méthodes d'évaluation peut entraîner des changements au niveau des ressources, du personnel de soutien et de l'organisation de la classe.

- La pédagogie différenciée exige de l'enseignant ou l'enseignante qu'il s'occupe de l'apprenant, de la tâche d'apprentissage et de l'environnement pédagogique afin de maximiser les possibilités d'apprentissage pour tous.
  - Il est entendu que l'adaptation tient compte du niveau de développement de l'élève, de ses besoins, de ses intérêts et de ses styles d'apprentissage, des exigences d'une tâche d'apprentissage donnée, des paramètres importants de l'environnement pédagogique, ainsi que des connaissances, des habiletés et des capacités de l'enseignant ou l'enseignante.

- La pédagogie différenciée exige de l'enseignant ou l'enseignante et du personnel de soutien qu'ils évaluent, planifient et facilitent les expériences d'apprentissage qui conviennent à tous les élèves.
  - Les enseignants sont considérés comme des professionnels investis du pouvoir et de la responsabilité d'adapter le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique pour répondre aux besoins de tous les élèves.
  - On s'attend à ce que les décisions des enseignants en matière d'adaptation soient basées sur les connaissances actuelles et sur la compréhension de la théorie et de la pratique de l'éducation ancrées dans la recherche.

- La pédagogie différenciée reconnaît implicitement que les élèves abordent l'apprentissage de multiples façons.

- Les enseignants sont au courant des différences au niveau des styles d'apprentissage et considèrent les ajustements qui visent précisément à tenir compte de ces différences comme partie intégrante de leurs responsabilités d'enseignement.

- La pédagogie différenciée reconnaît l'importance d'une planification coopérative soignée de l'enseignement.
  - La planification qui présuppose des consultations avec les élèves, les parents/tuteurs et d'autres professionnels est indispensable à la structuration des adaptations afin de maximiser le potentiel des élèves en tant qu'apprenants autonomes.

- La pédagogie différenciée exige que les méthodes d'évaluation correspondent aux modifications du programme d'études et de l'enseignement prévues pour tel ou tel élève.
  - Les méthodes d'évaluation doivent être ajustées en fonction des modifications du programme d'études et de l'enseignement.
  - On s'attend à ce que les enseignants soient au courant des recherches et des meilleures façons de diagnostiquer les besoins des élèves et d'évaluer leur apprentissage, ainsi que tous les éléments du développement des élèves.

La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

Pour appliquer la pédagogie différenciée en classe, il faut planifier les ajustements à apporter au programme d'études, à l'enseignement ou à l'environnement pédagogique en fonction des **programmes d'études approuvés**, par souci d'améliorer l'apprentissage des élèves. On s'attend en effet à ce que les enseignants utilisent les programmes d'études approuvés comme point de départ de leurs décisions sur les adaptations.

La pédagogie différenciée consiste donc dans un premier temps à mesurer et à évaluer les besoins de tous les élèves par rapport aux **programmes d'études approuvés**. Elle consiste ensuite à **raffiner les décisions** à mesure que l'enseignant ou l'enseignante détourne son attention de la classe dans son ensemble pour se concentrer sur de petits groupes et sur chaque élève pris individuellement.

Le processus de prise de décision individuel illustré à la figure 4 donne à entendre que l'enseignant ou l'enseignante commence par observer l'enseignement à travers un objectif grand angulaire, en appliquant uniformément à **tous les élèves** les décisions sur le programme d'études, les méthodes pédagogiques et l'environnement pédagogique. L'enseignement général permet à l'enseignant ou l'enseignante de prendre certaines décisions préliminaires sur les besoins des élèves en classe. Certains élèves n'ont besoin d'aucun ajustement vu que le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique correspondent à leurs besoins. À l'issue de l'évaluation préliminaire, l'enseignant ou l'enseignante peut opérer les ajustements nécessaires à l'intention des élèves qui en ont besoin.

La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

Raffinement des décisions prises par l'enseignant ou l'enseignante après identification des besoins de chaque élève ↓

Le programme d'études approuvé		
Population cible	**Élément central**	**Emphase**
Toute la classe	Mise au point générale sur tous les élèves (c'est ici qu'on procède à l'évaluation de la différenciation)	• les décisions sur le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique sont appliquées uniformément à tous les élèves • on se sert du programme d'études standard • l'idée est de maîtriser les objectifs communs et préétablis du programme d'études • on se sert du répertoire intégral des approches pédagogiques
La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le cadre du programme d'études approuvé		
Population cible	**Élément central**	**Emphase**
Petits groupes	Mise au point plus serrée (les raffinements sont fonction d'intérêts, de besoins ou de capacités semblables)	• la différenciation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique est faite sélectivement pour des groupements d'intérêts, de besoins et de capacités • l'enseignant ou l'enseignante s'emploie à renforcer le programme ou à dispenser un enseignement différencié en fonction des objectifs fixés
Élèves pris individuellement	Mise au point très précise (les raffinements sont fonction des besoins de chaque élève)	• la différenciation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique est conçue sélectivement pour répondre aux besoins de chaque élève • on cherche à adapter le contenu et l'approche pédagogique aux besoins de chaque élève afin que ceux-ci atteignent les objectifs énoncés dans le programme d'études approuvé

Figure 4

Grâce au processus de prise de décision, l'enseignant ou l'enseignante peut décider d'apporter des ajustements afin de renforcer le programme ou de fournir un soutien pédagogique, en d'autres termes répondant aux objectifs généraux officiellement fixés pour de petits groupes d'élèves. Lors de l'établissement de ces groupements, ceux-ci peuvent avoir pour base les besoins, les intérêts et (ou) les capacités des élèves ou, dans certains cas, être délibérément effectués pour encourager la diversité. Des ajustements de cette nature sont dynamiques, en ce sens que toute évaluation ultérieure conduit à d'autres ajustements afin de multiplier les possibilités d'apprentissage pour les élèves. Les groupements doivent être flexibles selon les besoins des élèves dans une matière donnée. Ces groupements doivent être de courte durée pour permettre à l'enseignant ou à l'enseignante d'adapter le programme d'études et l'enseignement à de petits groupes d'élèves, afin de les aider à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés.

L'enseignant ou l'enseignante peut également décider qu'il y a lieu d'opérer des différenciations en fonction d'un élève en particulier. Dans ce cas, il renforce le programme ou fournit un soutien pédagogique pour dispenser un enseignement différencié en vue d'atteindre les objectifs officiellement fixés en tenant compte des besoins, des intérêts ou des capacités de cet élève. Ce genre d'ajustement doit également être varié et flexible et durer le temps qu'il faut pour réaliser les objectifs de la différenciation.

Étant donné que la pédagogie différenciée est conçue pour répondre aux besoins de chaque élève, l'étendue et la durée de la différenciation ne sont pas uniformes pour tous les élèves. Il s'ensuit naturellement que tous les élèves n'en ont pas besoin.

Applications dans les limites du cadre

La pédagogie différenciée symbolise une vision de synthèse des apprenants. Dans cette optique, la diversité des élèves est perçue comme la norme qu'il faut apprécier, tandis que le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique sont considérés comme les variables qu'il faut adapter aux besoins de l'élève plutôt que comme un ensemble d'attentes uniformes préétablies auxquelles l'élève doit s'ajuster.

La valorisation de la diversité par opposition à l'uniformité des attitudes et des résultats des élèves exige de percevoir différemment le rôle de l'enseignant ou l'enseignante. Celui-ci est perçu comme facilitant l'apprentissage en classe. Quant au programme d'études, il s'agit d'un élément que l'enseignant ou l'enseignante doit manipuler. Sachant que les enseignants sont des professionnels compétents aux connaissances étendues, l'administration scolaire doit favoriser l'autonomie, la liberté de prendre des décisions importantes au sujet des adaptations, l'expérimentation dans tous les aspects de l'enseignement, l'abandon des approches traditionnelles de l'apprentissage et de l'enseignement et la collaboration avec les collègues.

Comme nous l'avons déjà vu, les variables de la pédagogie différenciée sont:

- le programme d'études;
- l'enseignement;
- l'environnement pédagogique.

Pour adapter une ou plusieurs de ces variables, il faut tenir compte des points forts, des besoins et des intérêts de l'apprenant. C'est à l'enseignant ou l'enseignante que revient la tâche d'évaluer les besoins et les points forts de l'apprenant. Il en découle que l'enseignant ou l'enseignante opère les adaptations qu'il faut d'après cette évaluation et dispense le programme d'enseignement qui convient le mieux à chaque élève. L'élève est au centre de ces décisions interdépendantes, comme l'illustre la figure 5.

Les variables de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

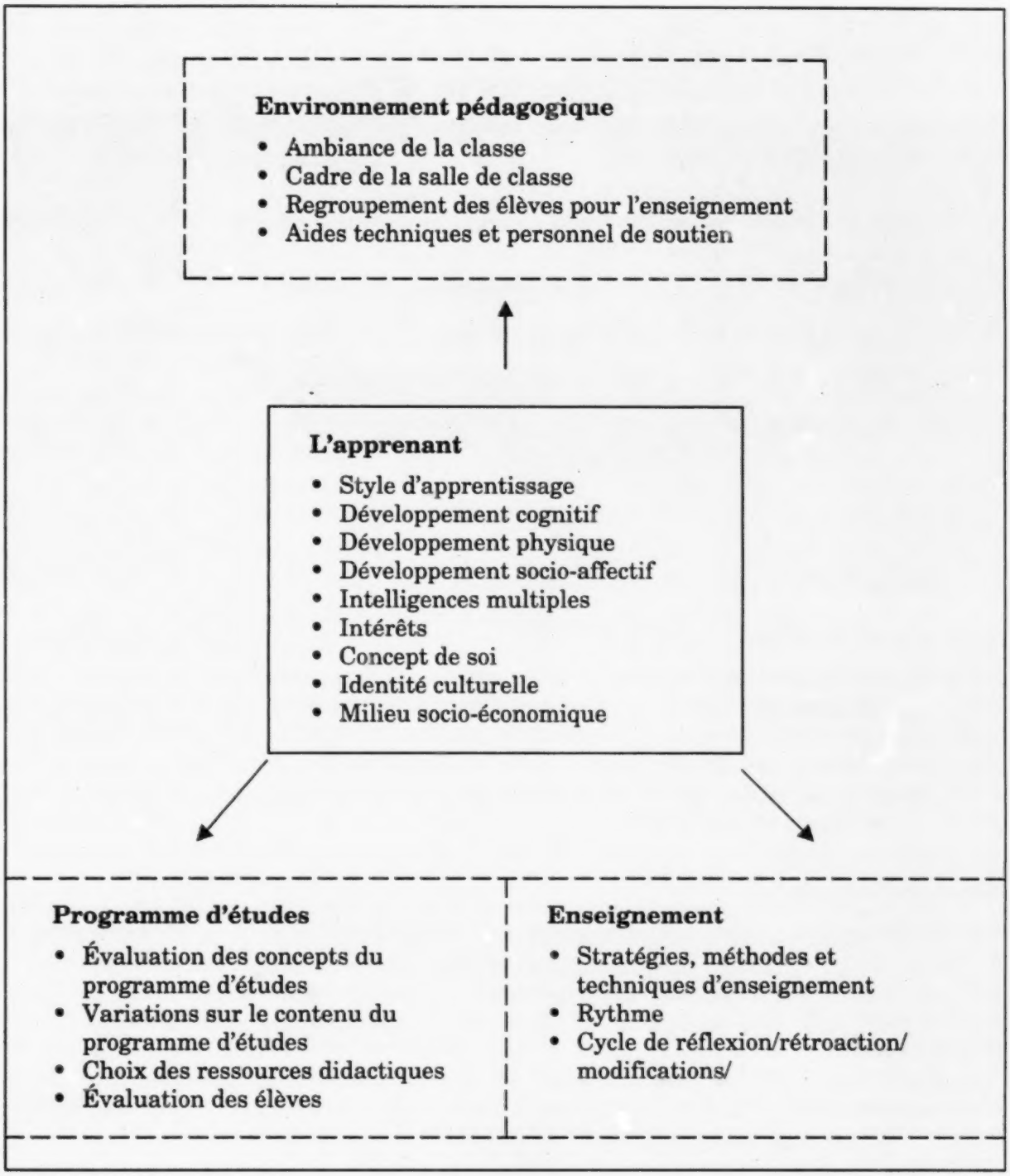

Figure 5

L'apprenant

La principale variable qui renseigne et qui détermine le type et l'étendue des adaptations est l'apprenant. Toute adaptation doit tenir compte en premier lieu du niveau de développement, des capacités, des aptitudes, du niveau de motivation, des intérêts, des antécédents culturels et des résultats de chaque apprenant.

Styles d'apprentissage

Lorsqu'un enseignant comprend le concept de style d'apprentissage et applique ce qu'il sait à ses relations avec les élèves, il y a plus de chances pour que ceux-ci profitent de leur expérience scolaire et obtiennent de bons résultats (Butler, 1987). En incitant les élèves à comprendre leurs styles d'apprentissage et en leur offrant des options fondées sur ces styles, l'enseignant ou l'enseignante peut créer une ambiance de soutien qui maximise le potentiel scolaire de chaque élève.

Développement cognitif

Une compréhension générale du développement cognitif doublée de la capacité d'évaluer le niveau de développement cognitif de chaque élève est une autre condition préalable de la différenciation. Des élèves du même âge dans la même classe sont sans doute à des stades de développement très différents pour ce qui est de leur capacité à saisir le contenu du programme d'études et à profiter de certaines stratégies d'enseignement. Ils ont également sans doute un vécu expérientiel et un niveau de savoirs préalables très différents. Il est important que l'enseignant ou l'enseignante connaisse les types de tâches d'apprentissage qui conviennent à différents niveaux de développement cognitif pour opérer les ajustements nécessaires dans l'expérience d'apprentissage.

Développement physique

La connaissance des styles d'apprentissage et du niveau de fonctionnement cognitif sont des paramètres importants du processus de détermination des différences entre élèves. La connaissance du développement physique des apprenants revêt également de l'importance. Le développement des grands et des petits muscles, la coordination oeil-main et le développement des relations spatiales ne sont que quelques-uns des facteurs du développement physique d'un élève qui ont des répercussions profondes sur son aptitude à accomplir les tâches que l'on associe couramment avec l'apprentissage scolaire. Pour que l'enseignement porte fruit, il faut clairement comprendre les types de facteurs physiques qui affectent l'aptitude d'un élève à apprendre et être prêt à adapter le programme d'études et l'enseignement en fonction des différences de développement physique.

Développement socio-affectif

Le développement socio-affectif des élèves doit être pris en considération lorsque l'enseignant ou l'enseignante observe les élèves et planifie le type et la portée des adaptations qu'il entend apporter à son enseignement pour appuyer leur apprentissage. En plus de connaître le développement socio-affectif type des enfants, l'enseignant ou l'enseignante doit également tenir compte d'éléments comme les facteurs sociaux et culturels, les structures familiales, le milieu familial ainsi que le vécu expérientiel des enfants, qui risquent de créer des modes de développement atypiques. Les problèmes qui risquent de survenir peuvent être atténués par une adaptation de l'expérience d'apprentissage.

Intelligences multiples

Un enseignant ou une enseignante se doit de comprendre le rôle de l'intelligence dans le rendement scolaire et d'aider les élèves à maximiser leur potentiel intellectuel. Les recherches récentes dans le domaine de l'intelligence corroborent la notion d'intelligences multiples (ou l'idée qu'un individu possède des niveaux d'aptitudes variables en ce qui concerne notamment l'initiation à l'analyse numérique et le raisonnement abstrait), par opposition aux anciennes notions de l'intelligence que l'on croyait être un attribut mesurable unique (Gardner, 1983; Kaufman, 1979; Sternberg, 1988; Ysseldyke, 1988). De nombreux chercheurs acceptent l'idée générale que l'intelligence consiste à sélectionner, à évaluer et à façonner l'environnement, ou à s'y adapter (Feuerstein, 1980; Sternberg, 1985, 1986). Même si les composantes de l'intelligence sont sans doute universelles, l'aptitude à s'en servir pour façonner un environnement spécifique et s'y adapter varie d'un individu à l'autre. On peut affirmer que le «volume» d'intelligence qu'un individu possède revêt moins d'importance que la façon dont il met cette intelligence à profit pour s'adapter à son environnement. Si tel est le cas, le rôle de l'enseignant ou l'enseignante devient double: il consiste d'abord à déterminer les points forts et les points faibles des élèves par rapport à leurs divers types d'intelligence et ensuite, à aider les élèves à maximiser leurs points forts et à combler leurs lacunes. Étant donné que chaque apprenant a une intelligence, des points forts et des points faibles qui lui sont propres, l'enseignant ou l'enseignante doit faire preuve de jugement professionnel pour savoir

quelles adaptations apporter au programme d'études, à l'enseignement et à l'environnement pédagogique afin d'aider les élèves à maximiser leur potentiel intellectuel.

Intérêts

Les intérêts de l'élève doivent être l'un des éléments moteurs de l'apprentissage en classe. Si l'on admet que la motivation est souvent intrinsèque, il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante tienne compte des capacités et des intérêts des élèves dans la conception d'un programme d'enseignement approprié. Tout en se conformant aux paramètres du tronc commun, l'enseignant ou l'enseignante doit apprendre à connaître les intérêts et les capacités de chaque élève afin d'effectuer les ajustements qui s'imposent. Ce faisant, il aide les élèves à étudier et à élargir leurs intérêts et leurs capacités de diverses façons.

Concept de soi

Il est impérieux que l'enseignant ou l'enseignante reconnaisse l'importance du concept de soi comme élément crucial du développement socio-affectif et scolaire des élèves. Des rapports fructueux avec les parents et d'autres personnes importantes dans les premières années de l'enfant constituent un facteur important dans l'acquisition d'un concept de soi positif. Un autre facteur réside dans les interactions à l'école (Frey et Carlock, 1989). Il importe que l'enseignant ou l'enseignante fasse tout son possible pour structurer les expériences d'apprentissage en classe d'une manière qui aide les élèves à acquérir un concept positif d'eux-mêmes en tant qu'individus et apprenants compétents.

Identité culturelle

Il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante soit sensible à la population scolaire multiculturelle et que sa pédagogie reflète cette réalité. Valoriser l'identité culturelle d'un élève favorise son développement socio-affectif et scolaire.

Milieu socio-économique

L'enseignant ou l'enseignante doit tenir compte du vécu de l'élève dans ses choix pédagogiques pour mieux aider l'élève à faire le lien entre ses expériences préalables et ce qu'il ou elle apprend à l'école. Si l'élève ne voit aucun rapport entre ses activités à l'école et sa vie de tous les jours, il ou elle sera peu motivé à participer activement à son apprentissage.

Après avoir évalué les points forts et les besoins de l'apprenant, l'enseignant ou l'enseignante détermine si oui ou non il doit faire des adaptations pour dispenser le programme d'enseignement qui convient le mieux. Comme l'indique la figure 5, l'enseignant ou l'enseignante a bien des options à prendre en considération dans le processus d'adaptation. La première qu'il faut analyser est l'environnement pédagogique.

Adaptations de l'environnement pédagogique

L'environnement pédagogique comporte les éléments suivants:

- ambiance de la classe;
- cadre de la salle de classe;
- regroupement des élèves pour l'enseignement;
- aides techniques et personnel de soutien.

Ambiance de la classe

L'ambiance de la classe, qui recouvre les normes, les connaissances, les attentes et les valeurs qu'enseignants et élèves en viennent à partager dans leurs interactions quotidiennes, peut avoir un profond impact sur l'apprenant. Alors que la plupart des apprenants donnent le meilleur d'eux-mêmes dans une ambiance chaleureuse et positive, il peut y avoir de grandes différences dans leurs besoins individuels. Certains éléments de l'environnement pédagogique peuvent revêtir beaucoup d'importance pour un apprenant et pratiquement aucune pour un autre. Par exemple, certains élèves travaillent mieux de manière autonome dans un environnement calme, ordonné et structuré, tandis que d'autres préfèrent un environnement pédagogique davantage axé sur la collaboration et l'interaction (Treffinger et Barton, 1989). D'autres ont besoin d'interactions verbales fréquentes pour recevoir de la rétroaction et des encouragements. Même si l'enseignant ou l'enseignante ne peut toujours donner suite aux préférences de chaque élève, le fait de connaître ces préférences lui permet d'en tenir compte à l'occasion, tout en permettant à l'élève de s'adapter à toute une diversité d'environnements pédagogiques.

Cadre de la salle de classe

Le cadre de la salle de classe englobe des paramètres comme le niveau du bruit dans la classe, la lumière, la température, la ventilation, la disposition de la salle et les moments de la journée où l'apprentissage se fait le mieux, ce qui peut avoir une profonde incidence sur la façon dont les élèves apprennent (Dunn et Dunn, 1975, 1978). Même s'il arrive qu'on attache trop d'importance aux éléments de l'environnement, il est important que l'enseignant ou l'enseignante en tienne compte dans la planification d'un environnement pédagogique qui permette de maximiser le potentiel de chaque élève. Par ailleurs, des paramètres comme un mobilier bien adapté, l'agencement des sièges et l'usage de l'espace favorisent un environnement propice à l'apprentissage.

Regroupement des élèves pour l'enseignement

Historiquement parlant, pour régler le problème de la diversité des élèves en classe, on s'est attaché à déterminer les caractéristiques qu'ils avaient en commun et à regrouper ensemble les élèves qui présentaient les mêmes (Slavin, 1989). En d'autres termes, les élèves ont été regroupés ou répartis en différents programmes ou en classes séparées d'après la perception qu'on avait de leurs capacités scolaires. Selon Shepard et Smith (1989) et Slavin (1986, 1989), lorsqu'on répartit les élèves en groupes ou en classes selon

leurs capacités, le fossé entre les meilleurs et les moins bons a tendance à se creuser avec le temps. Il est fréquent que les attentes de l'enseignant ou l'enseignante se modifient selon que les élèves passent pour être lents ou surdoués. Il y a d'autres façons de procéder à des regroupements homogènes qui permettent de ne pas séparer les élèves et de ne pas accentuer les stéréotypes ni de limiter les attentes de l'enseignant ou l'enseignante (Archambault, 1989; Braddock et McPartland, 1990). Parmi ces options, il faut mentionner: les groupes d'apprentissage coopératif hétérogènes, l'enseignement par les pairs, l'enseignement par des pairs de différents niveaux et les groupements qui varient de temps en temps ou d'une matière à l'autre. On recommande aux enseignants de consulter la publication du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan *Approches pédagogiques: infrastructure pour la pratique de l'enseignement* (1993) pour des renseignements plus détaillés sur les méthodes de groupement efficaces et des exemples de différents types de petits groupes d'enseignement.

Aides techniques et personnel de soutien

Les élèves comme les enseignants et enseignantes disposent actuellement d'aides techniques. Par exemple, certains élèves ont besoin d'un système braille, d'un synthétiseur de la parole ou d'un système d'amplification personnel afin de tirer le maximum de parti de l'enseignement en classe. En outre, l'enseignant ou l'enseignante peut choisir de répondre à certains besoins individuels en recourant à des techniques comme l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement informatisé, l'enseignement vidéo-interactif et les bases de données électroniques (Behrmann, 1984; Garvey, 1982; Levin, Glass et Meister, 1987).

Il arrive qu'un enseignant ou une enseignante ait besoin des services de personnel de soutien afin de différencier son enseignement selon les besoins des élèves. Il peut obtenir des services de consultation au niveau de l'école même ou au sein de la commission scolaire. L'enseignant ou l'enseignante peut s'associer à des professionnels comme des orthophonistes, des psychologues scolaires, des physiothérapeutes, des infirmières, des travailleurs sociaux et des conseillers pour planifier son programme. En outre, il peut faire appel à des adjoints d'enseignement et des bénévoles afin de consacrer plus de temps à ses élèves. Parmi les tâches que l'on peut confier à des adjoints d'enseignement et à des bénévoles, mentionnons:

- l'enseignement en tête-à-tête pour les activités d'apprentissage et de maintien des connaissances;
- l'enseignement en petits groupes pour les activités d'apprentissage et de maintien des connaissances;
- la préparation de ressources;
- la modification des ressources imprimées pour s'assurer qu'elles répondent aux besoins de chaque élève;
- le mentorat, l'expérience de travail dirigé, l'observation au poste de travail;
- des aides pour les élèves atteints de handicaps, comme des interprètes en langage visuel, des moniteurs d'orientation et de mobilité, des preneurs de notes et des transcripteurs.

Adaptations du programme d'études

Il importe que les enseignants sachent que les adaptations qu'il faut faire pour répondre aux besoins de chaque élève doivent avoir pour objectif de les aider à atteindre les objectifs généraux approuvés du programme d'études, et non pas de vouloir modifier ou tronquer les objectifs fondamentaux.

Évaluation des concepts du programme d'études

La première mesure d'adaptation du programme d'études présuppose l'examen des concepts et l'établissement des connaissances, des habiletés et des attitudes indispensables au programme d'enseignement de tous les élèves. Les programmes d'études constituent une aide précieuse à cet égard. Selon le niveau de développement cognitif de chaque apprenant et compte tenu d'un certain nombre d'autres variables, comme le niveau d'intérêt et de motivation, il peut falloir omettre, remplacer ou ajouter un concept donné, sans pour autant porter atteinte aux objectifs généraux du programme. Les principes de l'enseignement différencié (Kaplan, 1979; Maker, 1982) peuvent être utiles aux enseignants qui cherchent à faire correspondre leur enseignement aux intérêts et aux besoins de chaque élève tout en garantissant que chacun parviendra à atteindre la majorité des objectifs généraux approuvés d'un programme d'études en particulier.

Variations sur le contenu du programme d'études

L'établissement des éléments de contenu essentiels, le remplacement d'éléments de contenu équivalents et l'adjonction d'éléments de contenu supplémentaires relèvent des responsabilités de l'enseignant ou l'enseignante. Celui-ci peut solliciter des conseils, des ressources et de l'aide auprès de collègues, de conseillers au niveau de l'école et de la

commission scolaire, d'administrateurs scolaires, d'enseignants d'éducation à l'enfance en difficulté et du personnel du ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan.

La complexité des concepts, notamment le niveau d'abstraction et d'élaboration de la pensée qu'il faut pour les comprendre, doit être prise en considération par l'enseignant ou l'enseignante qui planifie les adaptations du contenu du programme d'études. Alors que certains élèves ont besoin de concepts abstraits devant lesquels ils font appel à leur esprit de synthèse et d'évaluation, d'autres ont besoin d'exemples plus concrets pour les aider dans leurs processus cognitifs.

L'apprentissage à base de ressources est un moyen particulièrement efficace de faire varier le contenu en recourant aux ressources qui cadrent le mieux aux besoins des élèves (par exemple ouvrages de référence, enregistrements sonores, bandes de film). Cela permet par exemple aux élèves d'approfondir un sujet de recherche ou une question qui leur tient à coeur et d'utiliser des ressources adaptées à leur niveau de développement, à leurs connaissances linguistiques, au style d'apprentissage qu'ils préfèrent et à leur orientation culturelle. Les modes de présentation peuvent également varier, de rapports écrits traditionnels à des présentations orales ou audiovisuelles, en passant par des journaux visuels et des activités kinesthésiques.

De nombreux enseignants et enseignantes optent pour l'enseignement thématique ou contextuel pour faire varier le contenu à l'intention de leurs élèves. Ils adaptent souvent le contenu en surveillant le vocabulaire qu'ils emploient. En employant à la fois des mots nouveaux et familiers dans un contexte approprié, ils engagent un pari avec tous les élèves, quel que soit leur bagage de connaissances ou leur vécu expérientiel.

Choix des ressources

Les enseignants et enseignantes peuvent adapter le contenu du programme d'études en sélectionnant les ressources. L'apprentissage à base de ressources offre une certaine flexibilité à l'enseignant ou l'enseignante en ce sens qu'il met à sa disposition des ressources imprimées et non imprimées qui reflètent les écarts de développement linguistique, d'habiletés de lecture et d'écriture, de capacités, d'aptitudes et d'intérêts que l'on trouve dans chaque classe. Certains élèves d'une classe peuvent avoir besoin de ressources contenant des données de base sur un sujet, alors que d'autres

ont besoin de ressources plus avancées sur le même sujet. En recourant à une diversité de ressources imprimées et non imprimées, on est sûr que tous les élèves disposeront de ressources qui correspondent à leur niveau de compétence.

Lorsqu'un élève ne peut pas atteindre les objectifs généraux de la plupart des cours inscrits au programme régulier, malgré certaines adaptations, c'est qu'il a dépassé les limites du programme régulier approuvé; il faut alors prendre l'initiative d'un programme d'enseignement modifié ou parallèle. On trouvera des précisions sur l'élaboration du processus d'approbation des cours modifiés localement et des programmes d'enseignement parallèles dans *Policy and Procedures: Locally Developed and Modified Courses, and Alternative Education Programs* (Saskatchewan Education, 1992).

Évaluation des élèves

Comme nous l'avons vu dans *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993):

- l'évaluation doit faire partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage;
- l'évaluation doit être une activité planifiée et continue;
- l'évaluation doit cadrer avec les résultats prévus du programme d'études;
- l'évaluation doit aider l'enseignant ou l'enseignante à répondre aux besoins des élèves et à leur dispenser des programmes répondant à ces besoins.

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, il faut également ajuster les méthodes d'évaluation, sous réserve que ces ajustements ne compromettent pas l'intégrité des objectifs généraux officiellement fixés. Il est conseillé aux enseignants et enseignantes de consulter les sections appropriées du chapitre 2 de *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993) pour ce qui est de l'évaluation des élèves auxquels il convient d'adapter le programme d'études afin d'utiliser au maximum leur potentiel d'apprentissage.

Adaptations de l'enseignement

Stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Par adaptation de l'enseignement, on entend la sélection des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement qui conviennent à tous les élèves. Cela ne signifie pas que l'enseignant ou l'enseignante doive dispenser un enseignement différencié à chaque élève de la classe, mais plutôt qu'il doit planifier son approche pédagogique en tenant compte de chaque élève afin que tous aient la possibilité d'apprendre.

L'enseignant ou l'enseignante a plusieurs options en ce qui concerne le programme d'études approuvé.

- L'enseignant ou l'enseignante peut décider qu'il y a lieu d'instruire toute la classe de la même manière. Il peut pour cela faire appel à l'enseignement direct, au travail en

groupe hétérogène ou à toute autre méthode d'enseignement qu'il estime convenir à la tâche.

- L'enseignant ou l'enseignante peut décider de différencier son enseignement pour un petit groupe d'élèves qui ont des besoins, des intérêts ou des capacités analogues. Cela peut viser au renforcement du programme ou au soutien pédagogique.
- L'enseignant ou l'enseignante peut décider qu'un élève en particulier a besoin d'un enseignement différencié pour toutes sortes de raisons, notamment le renforcement ou le soutien pédagogique. L'adaptation peut aller d'un enseignement en tête-à-tête à l'étude indépendante.

Les décisions à ce sujet dépendent de l'évaluation formative des élèves, qui est toujours en évolution. Les décisions pédagogiques tiennent compte du fait que les besoins des élèves varient d'une matière à l'autre et évoluent avec le temps.

Approches pédagogiques: infrastructure pour la pratique de l'enseignement (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993) fournit des renseignements plus détaillés sur les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement que les enseignants peuvent utiliser dans la présentation du programme d'études pour répondre à divers besoins.

Certaines des idées et suggestions que contient ce document conviennent particulièrement bien aux élèves pour lesquels il faut différencier l'enseignement. L'enseignement corporatif, l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs sont trois méthodes qui présentent des avantages indéniables pour les élèves qui ont besoin d'un enseignement différencié.

L'enseignement coopératif présuppose la collaboration de deux ou plusieurs enseignants pour répondre aux besoins propres à un seul élève ou à un petit groupe d'élèves. Dans un type d'enseignement coopératif, deux enseignants collaborent au contenu du même programme d'études. L'un d'eux s'occupe des élèves qui ont besoin d'aide au niveau du vocabulaire, des concepts, des techniques d'étude et des techniques de recherche qu'ils devront posséder pour suivre les leçons qui leur seront dispensées par l'autre enseignant dans les jours ou les semaines à venir (Bauwens et al, 1989). Dans un autre type d'enseignement coopératif, un enseignant enseigne le contenu du programme d'études tandis que l'autre enseigne des éléments comme la lecture, l'écriture et les techniques d'organisation (Ruhl, Hughes et Schloss, 1987). Cette méthode convient particulièrement bien à la pédagogie différenciée car dans ce type de coopération, un enseignant analyse les adaptations qu'il faudrait faire, tandis que l'autre apporte les ajustements nécessaires.

L'apprentissage coopératif suppose un enseignement par petits groupes hétérogènes. Les objectifs sont fixés en ce qui concerne la collaboration, que ce soit au niveau scolaire ou personnel, entre les membres des groupes. Les relations entre élèves qui ont des besoins très variés peuvent sensiblement s'améliorer lorsqu'une école souscrit au principe de l'apprentissage coopératif. En outre, les chercheurs ont démontré que tous les élèves, quels que soient leur âge et leurs capacités ont un meilleur rendement et retiennent mieux ce qu'ils ont appris lorsqu'ils participent à une expérience d'apprentissage coopératif que lorsqu'ils travaillent de manière autonome (Johnson et Johnson, 1989; Lloyd, Crowley, Kohler et Strain, 1988; Slavin, 1988).

L'enseignement par les pairs et l'enseignement par des pairs de différents niveaux donnent d'excellents résultats au niveau de l'amélioration des élèves qui ont des difficultés d'ordre scolaire. En plus de gains d'ordre scolaire pour l'apprenant, les chercheurs ont démontré qu'il pouvait y avoir des avantages d'ordre motivationnel, social et scolaire aussi bien pour celui qui donne que pour celui qui reçoit (Jenkins et Jenkins, 1985; 1987).

Rythme

Il suffit parfois d'ajuster le rythme de l'enseignement pour permettre à l'apprenant de tirer le maximum de profit de l'enseignement reçu. Certains élèves nécessitent moins de temps pour assimiler certains concepts du programme et ont besoin d'occasions d'étoffer leurs connaissances et leur compréhension des concepts en travaillant à des projets individuels de façon autonome ou en petits groupes. D'autres élèves ne sont capables d'assimiler les concepts d'une leçon ou d'un programme d'études donné que lorsque la présentation des nouveaux concepts se fait plus lentement. Enfin, certains élèves sont capables de comprendre les concepts qu'on leur présente mais pour toutes sortes de raisons, ils ont besoin de plus de temps pour effectuer leur travail et pour démontrer dans leurs examens qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris.

Cycle de réflexion / rétroaction / modification

En réfléchissant, l'enseignant ou l'enseignante fait une analyse de ses pratiques d'enseignement pour déterminer ce qui a réussi et ce qui pourrait être amélioré.

Cette rétroaction personnelle et la rétroaction fournie par d'autres membres du personnel scolaire lui permet de faire des modifications nécessaires en vue de perfectionner son enseignement.

L'enseignant et la prise de décision

Apprendre à connaître tous les élèves est un processus interactif dynamique indispensable à une bonne pratique d'enseignement. Avant de prendre des décisions sur les programmes, il importe que l'enseignant ou l'enseignante connaisse chaque apprenant le mieux possible. Étant donné que de bonnes méthodes d'évaluation sont indispensables à des décisions avisées, il faut toujours prendre soin de choisir des instruments de mesure justes, exempts de préjugés et convenant bien. Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a préparé un certain nombre de documents pour mettre en garde les enseignants contre les préjugés dans les programmes d'études, les pratiques d'enseignement et d'évaluation et le choix de ressources. Il leur est vivement conseillé de prendre connaissance des publications suivantes:

- *A Five Year Action Plan for Native Curriculum Development* (1984)
- *Beyond Bias: Informational Guidelines for Reducing Negative Bias in Instructional Materials* (1984)
- *Curriculum Evaluation in Saskatchewan* (1991)

- *Gender Equity: A Resource Directory* (April 1991)
- *Gender Equity: Framework for Planning* (April 1991)
- *Gender Equity: Policy and Guidelines for Implementation* (February 1991)
- *La sélection des ressources impartiales* (1992)
- *Special Eduction Policy Manual* (1989)
- *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* (1993)
- *The Indian and Métis Education Policy from kindergarden to Grade 12* (1989)

Outre les préjugés au niveau de l'évaluation, il importe également que les enseignants sachent que les méthodes d'évaluation dynamiques sont préférables aux méthodes statiques. En d'autres termes, les méthodes d'évaluation doivent tenir compte du programme d'études et de l'enseignement et faire partie intégrante de la démarche d'apprentissage. L'évaluation et l'enseignement constituent un processus intégré lié par l'évaluation et la réflexion de l'enseignant ou l'enseignante et de l'apprenant. Avec des évaluations dynamiques, les enseignants peuvent modifier la façon de présenter une tâche, ainsi que la nature de la tâche et le mode de réaction attendue.

Une bonne évaluation doit donner lieu à l'établissement d'un niveau de base du rendement de l'élève. Au lieu de mesurer les progrès de l'élève en fonction d'un ensemble de critères préétablis pour une classe donnée, les progrès de chaque apprenant sont mesurés par rapport au niveau de base du rendement de l'élève. Cette façon de procéder réduit les risques de conséquences négatives qui sont liées à la rivalité et aux comparaisons entre élèves en classe. Elle incite les enseignants à se concentrer sur les besoins et les progrès de chaque élève (Strickland et Turnbull, 1990). Pour plus de précisions sur l'évaluation des élèves et des instruments de mesure qu'il convient d'utiliser avec ceux qui ont besoin d'adaptation, nous renvoyons les enseignants au document intitulé *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993).

La mise en place de réseaux, la tenue de consultations et la collaboration avec les parents/tuteurs et les collègues sont d'excellents moyens de raffermir les décisions prises par l'enseignant ou l'enseignante. La responsabilité partagée des décisions et la présentation de programmes appropriés invitent les enseignants et les enseignantes d'éducation à l'enfance en difficulté, les administrateurs scolaires et d'autres professionnels et membres du personnel de soutien à contribuer à la formulation d'un plan d'adaptation efficace. Lorsque l'enseignant ou l'enseignante a accumulé suffisamment de données sur les capacités, les aptitudes, les intérêts et le rendement de base des apprenants, il peut alors amorcer des consultations et des séances de collaboration avec les parents/tuteurs, ses collègues et d'autres. Avec leur concours, l'enseignant ou l'enseignante doit faire intervenir son jugement professionnel pour déterminer le meilleur train de mesures à prendre.

C'est l'enseignant ou l'enseignante qui est le facilitateur ou la facilitatrice de l'apprentissage. Il commence par évaluer les points forts, les intérêts et les besoins des apprenants. Il procède ensuite aux adaptations qu'il juge nécessaires pour maximiser le potentiel de chaque élève. Son jugement professionnel est le facteur crucial des décisions prises en matière d'adaptation. C'est l'enseignant ou l'enseignante qui est investi du pouvoir et de la responsabilité d'adapter le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique afin d'aider les élèves à atteindre les objectifs fixés dans les écoles de la Saskatchewan.

Résumé

Le constat des différences entre élèves et le besoin d'en tenir compte ne sont pas des phénomènes nouveaux pour la communauté pédagogique de la Saskatchewan. La diversité croissante de la population scolaire associée à une réorientation des principes philosophiques, psychologiques et pédagogiques de l'éducation depuis quelques années a entraîné de profonds changements dans la façon dont les enseignants abordent la diversité des besoins des élèves en matière d'enseignement.

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) permet à l'enseignant ou l'enseignante d'apporter les ajustements voulus aux programmes d'études approuvés afin de tenir compte de la diversité des besoins des élèves. À l'instar des apprentissages essentiels communs, la pédagogie différenciée imprègne tous les programmes d'études et l'enseignement dans les écoles de la Saskatchewan, qu'il s'agisse de programmes réguliers, modifiés, de transition ou parallèles.

Pour appliquer correctement la pédagogie différenciée, il est essentiel de comprendre que les **objectifs généraux ne sont pas modifiés**. Au contraire, le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique sont ajustés de manière à ce que les élèves dont les points forts et les besoins varient puissent atteindre les objectifs du programme. Il est entendu également que les méthodes d'évaluation dans le contexte de la pédagogie différenciée peuvent nécessiter certains ajustements. Ces ajustements ne doivent pas compromettre l'intégrité des objectifs préétablis du programme. Lorsque les ajustements que l'on apporte au programme d'études, à l'enseignement, à l'évaluation ou à l'environnement pédagogique modifient les objectifs généraux, c'est que les modifications débordent le cadre de la pédagogie différenciée pour entrer dans la sphère des programmes modifiés ou parallèles.

La pédagogie différenciée a pour but de répondre aux besoins de chaque élève par le biais d'adaptations qui renforcent le programme ou fournissent un soutien pédagogique, en vue d'atteindre les objectifs du programme pour des **groupes d'élèves restreints**. L'enseignant ou l'enseignante peut également choisir de tenir compte des besoins, des intérêts ou des capacités de chaque élève en suivant les mêmes procédures.

L'enseignant ou l'enseignante est l'élément indispensable à la réussite en matière d'application de la pédagogie différenciée. C'est lui qui évalue les besoins de chaque apprenant en classe et fait intervenir son jugement professionnel pour savoir quelles variables adapter, afin d'offrir le meilleur programme d'enseignement possible à chaque élève. **Par l'utilisation de la pédagogie différenciée, l'enseignant ou l'enseignante exerce son jugement professionnel pour prendre des décisions pédagogiques afin de tenir compte de la diversité des élèves.**

Références

Archambault, F. S. (1989). Instructional settings and other design features of compensatory education programs. In R.E.Slavin, N.L.Karweit, & N.A.Madden (Eds.). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn & Bacon.

Bauwens, J., Hourcade, J.J, & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education, 10(2)*, 17-22.

Behrmann, M. (1984). *Handbook of microcomputers in special education*. San Diego, CA: College-Hill Press.

Berghoff, B., & Egawa, K. (1991). No more "rocks": Grouping to give students control of their learning. *The Reading Teacher, 44(8)*, 536-541.

Braddock, J.H., & McPartland, J.M. (1990). Alternatives to tracking. *Educational Leadership, 47(7)*, 76-79.

Butler, K.A. (1987). *Learning and teaching style: In theory and practice*. Columbia, CT: The Learner's Dimension.

Darling-Hammond, L. (1990). Achieving our goals: Superficial or structural reforms? *Phi Delta Kappan, 72(4)*, 286-295.

Doll, Jr., W.E. (1986). Prigogine: A new sense of order, a new curriculum. *Theory Into Practice, 25(1)*, 10-17.

Dunn, R., & Dunn, D. (1975). *Educator's self-teaching guide to individualizing instructional programs*. Englewood Cliffs, NJ: Parker Publishing Co.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individualized learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing Co.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

Frey, D. & Carlock, C.J. (1989). *Enhancing self esteem (2nd Ed.)*. Muncie, IN: Accelerated Development Inc., Publishers.

Froese, V. (Ed.). (1990). *Whole-language: Practice and theory*. Scarborough, ON: Prentice-Hall Canada, Inc.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Garvey, M. (1982). CAI as a supplement in a mainstreamed hearing impaired program. *American Annals of the Deaf, 127*, 613-616.

Jenkins, R.J., & Jenkins, L.M. (1987). Making peer tutoring work. *Educational Leadership, 44(6)*, 64-68.

Jenkins, R.J., & Jenkins, L.M. (1985). Peer tutoring in elementary and secondary programs. *Focus on Exceptional Children, 17(6)*, 1-12.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). Cooperative learning and mainstreaming. In R.Gaylord-Ross (Ed.), *Integration strategies for students with handicaps*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Johnson, L.J., Pugach, M.C., & Devlin, S. (1990). Professional collaboration. *Teaching Exceptional Children, 22(2)*, 9-11.

Kaufman, A.S. (1979). *Intelligent testing with the WISC-R*. New York: John Wiley & Sons.

Kaplan, S. (1979). *Interservice training manual: Activities for developing curriculum for the gifted/talented*. Los Angeles, CA: National/State Leadership Training Institute.

Levin, H., Glass, G., & Meister, C. (1987). Cost-effectiveness of computer-assisted instruction. *Evaluation Review, II (1)*, 50-72.

Lloyd, J.W., Crowley, P., Kohler, F.W., & Strain, P.S. (1988). Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, prereferral, teacher consultation, and peer-mediated interventions. *Journal of Learning Disabilities, 21(1)*, 43-52.

Maker, C.J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Regina, SK: Author.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant*. Regina, SK: Author.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1988). *Introduction aux apprentissages essentiels communs: manuel de l'enseignant*. Regina, SK: Author.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1992). *La sélection de ressources impartiales*. Regina, SK: Author.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1988). *Tronc commun: Projet d'implantation*. Regina, SK: Author.

Ruhl, K.L., Hughes, C.A., & Schloss, P.J. (1987). Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education, 10(1)*, 14-18.

Saskatchewan Education. (1984) *A five year action plan for Native curriculum development*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1984) *Beyond Bias: Informational guidelines for reducing negative bias in instructional materials*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1991) *Curriculum evaluation in Saskatchewan*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1991) *Gender Equity: A Resource Directory*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1991) *Gender Equity: Framework for Planning*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1991) *Gender Equity: Policy and Guidelines for Implementation*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1992). *Policy and procedures: Locally developed and modified courses of study, and alternative education programs*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1986). *Program policy proposals*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1984). *Saskatchewan Education: Its programs and policies*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1989). *Special education policy manual*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1989). *The Indian and Métis education policy from kindergarten to grade 12*. Regina, SK: Author.

Saskatchewan Education. (1985). *Toward the year 2000: Future directions in curriculum and instruction*. Regina, SK: Author.

Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1989). *Flunking grades: Research and policies on retention*. London: The Falmer Press.

Slavin, R.E. (1988) Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership, 46(2)*, 31-33.

Slavin, R.E. (1989). Grouping for instruction in the elementary school. In R.E.Slavin (Ed.). *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Slavin, R.E. (1986). Learning together. *American Educator, 10(2)*, 6-11.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing our intellectual skills*. San Diego, CA: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking-Penguin, Inc.

Strickland, B.B., & Turnbull, A.P. (1990). *Developing and implementing individualized educational programs (3rdedition)*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

Treffinger, D.J., & Barton, B.L. (1989). *S.C.A.T.S.: Survey of Classroom Activities by Teachers and Students (Experimental Edition)*. Honeoye, NY: Centre for Creative Learning.

Ysseldyke, S. (1988). *Assessment in special and remedial education (4thEd.)*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Lectures suggérées

Aidez votre enfant à réussir. — Brissard, Françoise. — Monaco: Édition du Rocher, 1989

Ce livre pratique destiné aux parents est aussi utile pour les enseignants et les enseignantes comme guide pour éveiller les enfants à la pratique du développement de leur vie mentale. Les renseignements sont clairs; les situations décrites et les solutions proposées sont simples et pleines de bon sens.

Les profils pédagogiques. — De la Garanderie, A. — Paris: Éditions du Centurion, 1980

Ce livre montre des corrélations entre l'utilisation par l'élève de formes spécifiques d'images mentales visuelles et auditives, d'une part, et son succès dans des disciplines scolaires déterminées, d'autre part.

Pédagogie des moyens d'apprendre. — De la Garanderie, A. — Paris: Éditions du Centurion, 1982

Ce livre d'application propose une démarche pratique qui favorise le succès scolaire de chaque enfant. L'auteur propose le bon usage de trois gestes mentaux pédagogiques fondamentaux: du geste mental de l'attention, du geste mental de la réflexion et du geste mental de la mémorisation.

Le dialogue pédagogique avec l'élève. — De la Garanderie, A. — Paris: Éditions du Centurion, 1984

Ce livre propose aux enseignants et aux élèves les moyens de la réussite scolaire. La première partie consiste en dialogues ouverts entre l'auteur et des élèves ayant différents types de difficultés. Dans la deuxième partie, l'auteur précise les principes et méthodes du dialogue pédagogique.

Tous les enfants peuvent réussir. — De la Garanderie, A. ; Cattan, G. — Paris: Éditions du Centurion, 1988

Par le biais de la pédagogie de la gestion mentale, l'enseignant ou l'enseignante a le moyen d'amener chaque élève à reprendre confiance et à s'engager dans une démarche de réussite scolaire. Cette méthodologie toute simple rassure et responsabilise l'élève par rapport à son apprentissage.

Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. — Goupil, G. — Boucherville: Gaëtan Morin, 1990

Ce livre vise à décrire les caractéristiques des enfants en difficulté, ainsi que les méthodes d'évaluation et d'intervention utilisées en classe avec les élèves.

La première partie traite des enfants présentant des difficultés d'apprentissage en lecture, en orthographe et en mathématiques. La deuxième partie est consacrée aux élèves en difficultés d'adaptation et de comportement. La troisième partie concerne les élèves présentant une déficience intellectuelle et la quatrième partie traite des enfants présentant une déficience sensorielle ou physique.

L'école, mode d'emploi Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée. — Meirieu, P. — Paris: Éditions ESF, 1990

Meirieu nous propose une méthode active pour redonner vie et sens à l'éducation scolaire en élaborant des itinéraires d'apprentissage diversifiés pour mieux répondre à une société pluraliste. La clé, c'est de mettre en oeuvre une variété de méthodes d'enseignement et d'apprentissage: plans de travail, contrats, travail en équipe, etc.

Pédagogie différenciée. — Przesmycki, H. — Paris: Hachette, 1991

Ce guide pratique aidera les enseignants et enseignantes voulant élaborer leurs propres stratégies et outils pour une pédagogie adaptée aux besoins variés de leurs élèves, d'une population scolaire de plus en plus hétérogène.

Une journée dans une classe coopérative. — Laffitte, R. — Paris: Syros, 1985

L'auteur base sa pédagogie coopérative sur les techniques de l'école moderne de Freinet. Sa classe est caractérisée par l'activation et la participation des élèves qui sont tous en projet individuel ou collectif, dans un milieu sécurisant. C'est un milieu où la communication est primordiale pour favoriser la discussion et effectuer les productions réelles.

Articles de revues

Une approche globale de l'apprentissage scolaire. — Blain, R. — Québec français. — Vol. n° 85 (printemps 1992). — p. 45-49

Une description claire et précise d'un modèle proposé par Philippe Meirieu pour l'apprentissage scolaire dans l'optique d'une différenciation pédagogique basée sur la résolution de problèmes qui permet aux élèves d'apprendre selon leurs propres modes d'appropriation de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être.

La gestion mentale ou Antoine de la Garanderie. — Blais, M. ; Van Neste, M. — Vie pédagogique. — Vol. n° 70, (janvier-février 1991). — p. 12-15

De la Garanderie nous parle d'une approche pédagogique qui permet le développement chez l'élève des capacités d'attention, de mémoire, de compréhension et de créativité favorisant la réussite scolaire.

Les Styles d'apprentissage. — Lacroix, L. ; Goulet, L. ; Bédard, J. ; Chano, C. — Vive le primaire. — Vol. 3 n° 4 (hiver 1989) p. 27-33

Une mise en lumière des styles d'apprentissage et leur identification, suivies de la présentation d'activités destinées aux élèves.

Un projet de «responsabilisation» pour les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement. — Moreau, C. — Vie pédagogique. — Vol. 4 n° 72, (avril 1991) p. 39-40

Cet article discute d'un projet entrepris par une école secondaire au Québec pour aider les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir.

Le plan d'intervention personnalisé. — Pelchat, R. ; Lebrun, H. — Vive le primaire. — Vol. 3, n° 4 (hiver 1989). — p. 38-39

Cette stratégie d'intervention, le contrat, intègre l'enfant dans la démarche de prise de conscience, de clarification des attentes et de prise de décision.

L'orthopédagogie sous toutes ses formes... — Thériault, C. ; Jacques, S. — Contact. — Vol. 11, n° 3 (octobre 1992). — p. 11-14

L'enseignant ou l'enseignante est incité à se familiariser avec les différences de fonctionnement des hémisphères du cerveau pour maximiser l'apprentissage chez tous les élèves afin de permettre une meilleure compréhension de la façon dont se fait l'apprentissage et des facteurs qui causent les problèmes d'apprentissage.

La gestion mentale dans la salle de classe. — Van Neste, M. — Vie pédagogique. — Vol. 6, n° 70 (janvier-février 1991). — p. 16-37

Un compte-rendu des expériences d'une enseignante et de sa classe en se servant de l'approche pédagogique de la gestion mentale d'Antoine de la Garanderie.

Lexique

activités kinesthésiques — **kinesthetic activities**
activités qui ont rapport à la sensation de posture, de mouvement, de tension, etc. des parties du corps.

adjoint.e d'enseignement — **paraprofessional**
personne qui aide l'enseignant ou l'enseignante dans sa tâche d'enseignement; p.ex. enseignement individuel ou en petits groupes des concepts déjà enseignés par l'enseignant ou l'enseignante, lecture aux élèves, préparation des ressources, etc.

appropriation — **ownership**
l'élève qui est incité à développer une meilleure connaissance de la démarche d'apprentissage et d'évaluation en vue de son propre travail va se sentir davantage responsable de ce qu'il ou elle fait et de la manière dont il ou elle le fait.

collégialité — **collegiality**
le rapport entre collègues caractérisé par le partage d'expertise, d'autorité et de prise de décision.

dimension adaptation (pédagogie différenciée) — **Adaptive Dimension**
engage les enseignants et enseignantes à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

enseignement (pédagogie) — **instruction (teaching)**
processus de communication en vue de susciter l'apprentissage.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Legendre, Larousse, 1988.

enseignement par les pairs — **peer tutoring**
méthode coopérative qui permet aux élèves de renforcer activement leur propre apprentissage en aidant l'apprentissage de leurs pairs; assure qu'ils apprennent les habiletés de communication positives tous les deux.

environnement pédagogique — **learning environment**
ensemble des éléments spaciaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre où se déroulent des situations pédagogiques.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Legendre, Larousse, 1988.

expérience de travail dirigé — **job coaching**
programme pour les personnes souffrant d'incapacités grâce auquel, au cours d'une expérience au milieu de travail, l'élève reçoit de l'encouragement et des directives d'une personne responsable.

groupes d'apprentissage coopératif hétérogènes — **heterogeneous cooperative learning groups**

méthode coopérative au cours de laquelle les élèves en petits groupes hétérogènes, c'est-à-dire d'habiletés différentes, travaillent ensemble pour atteindre un but commun. C'est une méthode qui encourage des relations interpersonnelles plus positives et l'entraide dans l'apprentissage des élèves.

mentorat — **mentorship**

situation où un membre du personnel enseignant, tel qu'un adjoint d'enseignement ou un bénévole, guide un élève dans ses études.

objectifs généraux — **foundational objectives**

apprentissages clés que l'élève aura acquis après avoir étudié la matière au cours d'une année; doivent correspondre aux capacités de la majorité des élèves inscrits au programme.

objectifs spécifiques — **learning objectives**

précisent habiletés, connaissances, attitudes et valeurs qui seront développés chez l'élève au fur et à mesure que celle-ci ou celui-ci atteint les objectifs généraux de la matière; doivent être énoncés en fonction des résultats obtenus par l'élève.

observation au poste de travail — **career shadowing (job shadowing)**

formule d'orientation professionnelle par laquelle l'école permet aux élèves de se renseigner sur diverses carrières en les associant à une personne choisie parmi la population active, qui leur sert de modèle et qu'ils observent ou «suivent» dans l'exercice de ses fonctions.

* Adapté *des Recommandations terminologiques*, fiche 41, Réseau des traducteurs en éducation, Ottawa.

paradigme — **paradigm**

en éducation - vision globale de l'objet d'études à un moment donné.

* Adapté du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre, Larousse, 1988.

programme modifié — **modified program**

programme établi pour un élève ou un groupe d'élèves, dans lequel on peut modifier jusqu'à 50% des objectifs généraux soit pour les réduire soit pour les enrichir.

programme parallèle — **alternative program**

programme établi pour un élève ou un groupe d'élèves ayant de la difficulté à réaliser les objectifs généraux. Dans ces programmes, plus de 50% des objectifs généraux ont été modifiés.

programme de transition — **transitional program**

programme qui répond aux besoins à court terme d'un élève qui n'appartient ni au programme régulier ni au programme parallèle, mais qui a le potentiel de rentrer dans le programme régulier.

programme d'études **Curriculum (instructional practices)**

ensemble planifié et bien réfléchi d'objectifs et d'éléments de contenu d'apprentissage se rapportant à l'enseignement-apprentissage d'une matière à un niveau spécifique et qui tient compte du niveau de développement de l'élève.

renforcement **enrichment, extension**

moyen de répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves doués et talentueux en apportant des changements non pas tant aux programmes d'études qu'aux méthodes pédagogiques et à l'organisation de la classe.

* *Les élèves doués et talentueux à l'école*, ministère de l'Éducation du Québec, 1985.

responsabilisation **empowerment**

la prise de conscience par l'élève de ses capacités et du rôle actif qu'il ou elle a à jouer dans son apprentissage. L'élève se rend compte qu'il ou elle est capable de s'améliorer, qu'il ou elle peut décider de son cheminement ultérieur.

rythme collectif **lock-step progress**

l'enseignant ou l'enseignante enseigne au même rythme à tous les élèves sans prendre en considération les besoins individuels de chaque élève; tout le monde fait la même chose une étape à la fois.

rythme individuel et continu **continuous progress**

l'enseignant ou l'enseignante enseigne en prenant en considération les besoins particuliers et divers de chaque élève dont le progrès est continu grâce à un feedback immédiat.

soutien pédagogique **reinforcement**

appui donné par un membre du personnel enseignant à un élève pour lui permettre de surmonter les difficultés qui retardent ou bloquent ses apprentissages.

* adapté du *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Legendre, Larousse, 1988.

Glossaire français-anglais

activités kinesthésiques	*kinesthetic activities*
adaptation (différenciation, ajustement)	*adaptation*
adjoint.e d'enseignement	*paraprofessional*
aides techniques	*technical support*
ajustement (adaptation, différenciation)	*adaptation*
appropriation	*ownership*
autonomie	*independence*
bénévole	*volunteer*
collégialité	*collegiality*
démarche (processus)	*process*
différenciation (adaptation, ajustement)	*adaptation*
dimension adaptation (pédagogie différenciée)	*Adaptive Dimension*
enseignement (pédagogie)	*instruction (teaching)*
enseignement individualisé	*individualized instruction*
enseignement par les pairs	*peer tutoring*
enseignement par les pairs de différents niveaux	*cross-grade tutoring*
environnement pédagogique	*learning environment*
expérience de travail dirigé	*job coaching*
facultés scolaires	*academic ability*
groupes d'apprentissage coopératif hétérogènes	*heterogeneous cooperative learning groups*
lignes directrices	*policy guidelines*
mentorat	*mentorship*
milieu scolaire	*educational setting*
objectifs généraux	*foundational objectives*
objectifs spécifiques	*learning objectives*

observation au poste de travail	*career shadowing (job shadowing)*
optique	*perspective*
orthophoniste	*speech and language pathologist*
paradigme	*paradigm*
pédagogie (enseignement)	*instruction (teaching)*
pédagogie différenciée (dimension adaptation)	*Adaptive Dimension*
personnel de soutien	*support personnel*
population cible	*target audience*
processus (démarche)	*process*
programme d'enseignement approuvé	*approved educational program*
programme modifié	*modified program*
programme parallèle	*alternative program*
programme de transition	*transitional program*
programme d'études	*Curriculum (instructional practices)*
renforcement	*enrichment, extension*
renforcer	*enrich, extend*
réorientation	*paradigm shift*
responsabilisation	*empowerment*
responsibiliser	*empower*
ressources	*instructional materials (instructional resources)*
rythme collectif	*lock-step progress*
rythme individuel et continu	*continuous progress*
savoirs préalables	*prior knowledge*
soutien pédagogique	*reinforcement*
tuteur	*guardian*
vécu expérientiel	*background experience*

Glossaire anglais-français

academic ability	*facultés scolaires*
adaptation	*différenciation (adaptation, ajustement)*
Adaptive Dimension	*dimension adaptation (pédagogie différenciée)*
alternative program	*programme parallèle*
approved educational program	*programme d'enseignement approuvé*
background experience	*vécu expérientiel*
career shadowing (job shadowing)	*observation au poste de travail*
collegiality	*collégialité*
continuous progress	*rythme individuel et continu*
cross-grade tutoring	*enseignement par les pairs de différents niveaux*
Curriculum (instructional practices)	*programme d'études*
educational setting	*milieu scolaire*
empower	*responsabiliser*
empowerment	*responsabilisation*
enrich, extend	*renforcer*
enrichment, extension	*renforcement*
foundational objectives	*objectifs généraux*
guardian	*tuteur*
heterogeneous cooperative learning groups	*groupes d'apprentissage coopératif hétérogènes*
independence	*autonomie*
individualized instruction	*enseignement individualisé*
instruction (teaching)	*enseignement (pédagogie)*
instructional materials (instructional resources)	*ressources*

instructional resources (instructional materials)	*ressources*
instructional practices (Curriculum)	*programme d'études*
job coaching	*expérience de travail dirigé*
job shadowing (career shadowing)	*observation au poste de travail*
kinesthetic activities	*activités kinesthésiques*
learning environment	*environnement pédagogique*
learning objectives	*objectifs spécifiques*
lock-step progress	*rythme collectif*
mentorship	*mentorat*
modified program	*programme modifié*
ownership	*appropriation*
paradigm	*paradigme*
paradigm shift	*réorientation*
paraprofessional	*adjoint.e d'enseignement*
peer tutoring	*enseignement par les pairs*
perspective	*optique*
policy guidelines	*lignes directrices*
prior knowledge	*savoirs préalables*
process	*démarche (processus)*
reinforcement	*soutien pédagogique*
speech and language pathologist	*orthophoniste*
support personnel	*personnel de soutien*
target audience	*population cible*
teaching (instruction)	*enseignement (pédagogie)*
technical support	*aides techniques*
transitional program	*programme de transition*
volunteer	*bénévole*

Papier recyclé